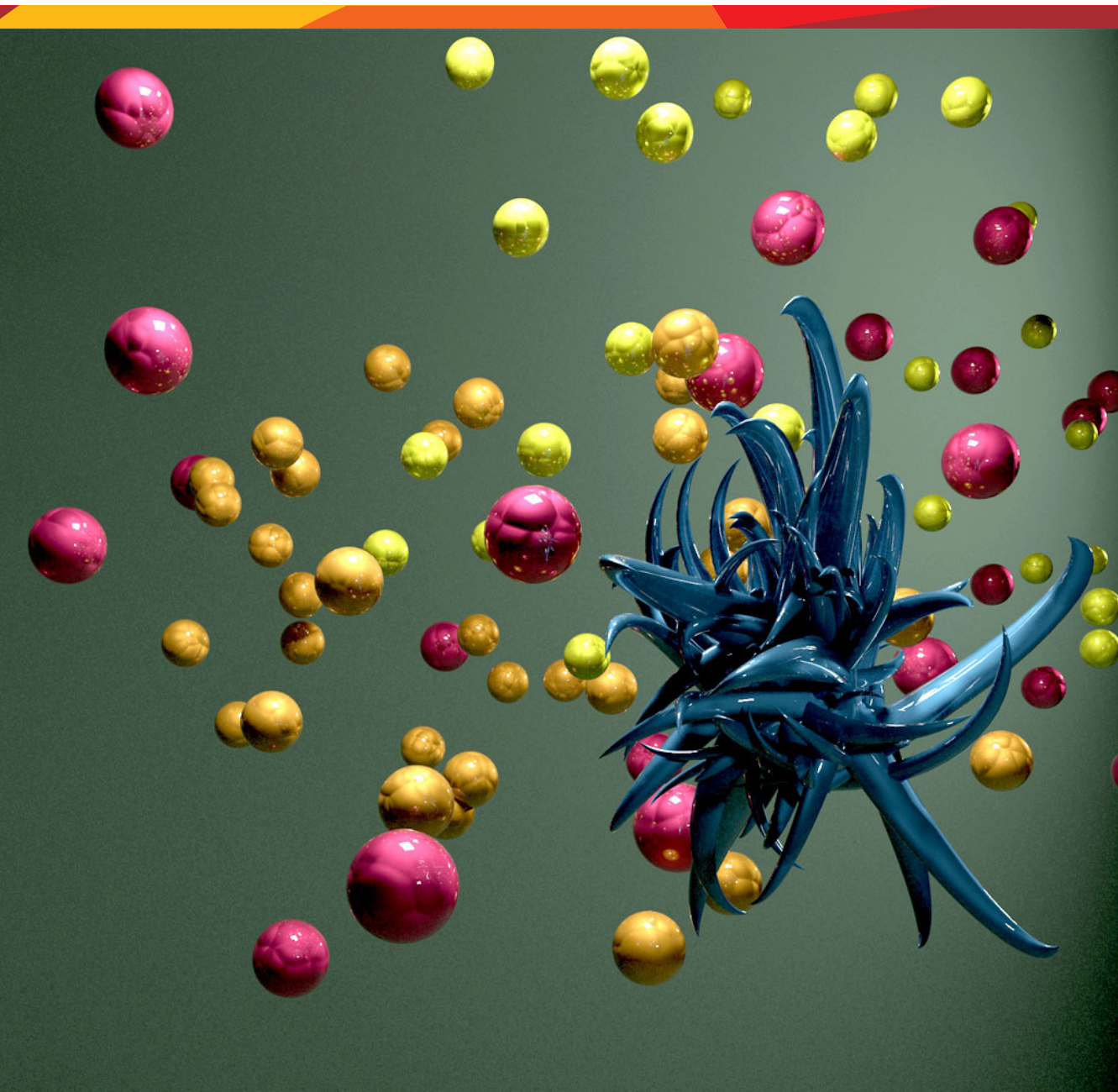


Tuija Takkula

Psykodraamamenetelmät sosiaalialan ammattikorkeakoulupedagogiikassa



Psykodraamamenetelmät sosiaalialan ammattikorkeakoulupedagogiikassa

Tuija Takkula

Psykodraamamenetelmät sosiaalialan ammattikorkeakoulupedagogiikassa

Psykodraamaohjaajakoulutuksen tutkielma

Sarja B. Raportit ja selvitykset 1/2012

© Kemi-Tornion ammattikorkeakoulu ja tekijät

ISBN 978-952-5897-35-7 (pdf)
ISSN 1799-831X (verkkojulkaisu)

Kemi-Tornion ammattikorkeakoulun julkaisuja
Sarja B. Raportit ja selvitykset 1/2012

Kirjoittajat: Tuija Takkula
Kansikuva: Pyry Rautalin
Graafinen suunnittelu ja toteutus: VIM, Kemi-Tornionlaakson koulutuskuntayhtymä Lappia

Kemi-Tornion ammattikorkeakoulu
PL 505
94101 Kemi
Puh. 010 353 50

www.tokem.fi/julkaisut

Lapin korkeakoulukonserni



Lapin korkeakoulukonserni LUC on yliopiston ja kahden ammattikorkeakoulun strateginen yhteenliittymä. Konserniin kuuluvat Lapin yliopisto, Kemi-Tornion ammattikorkeakoulu ja Rovaniemen ammattikorkeakoulu.

www.luc.fi

Sisällys

1	JOHDANTO	7
2	AMMATTITAIDON YDINALUEET JA -TAVOITTEET SOSIAALIALALLA; MITÄ PITÄISI OSATA JA MIKSI?	9
3	PSYKODRAAMAMENETELMÄT UUDISTAVAN OPPIMISEN MUOTONA AMMATTIKORKEAKOULUPEDAGOGIIKASSA	11
4	ITSETUNTEMUS ASIAKASTYÖTAITOJEN YTIMESSÄ	17
5	LÄSNÄOLEMISEN TAITO - TELESUHDE JA KOHTAAMINEN	19
6	ELÄYTYVÄ YMMÄRRYS, EMPATIATAITO	21
7	KYKY ITSEREFLEKTIOON	25
8	PSYKODRAAMAN KESKEISIÄ KÄSITTEITÄ	27
9	OPETTAJAN PROSESSI PSYKODRAAMAMENETELMIEN KÄYTÖSSÄ	33
10	LOPUKSI	37
	LÄHDELUETTELO	39

1 Johdanto

Tässä tutkielmassa tarkastelen psykodraaman menetelmien soveltamista sosiaalialan ammatillisessa koulutuksessa erityisesti ammattikorkeakoulupedagogiikan kontekstissa. Perustelut psykodraaman käytön tarkoituksen mukaisuudesta nousevat toisaalta niistä ammattitaidollisista vaatimuksista, joita tänä päivänä sosiaalialan ammattiteille asetetaan ja toisaalta psykodraaman tausta-ajattelusta. Molempien taustalta löytyy yhteneväinen ihmiskäsitys, jota esim. Lauri Rauhala kuvaa holistiseksi, kokonaisvaltaiseksi: ihminen on samaan aikaan tajunnallinen eli esimerkiksi ajatteleva, tunteva, tahtova ja kokeva, kehollinen sekä situationaalinen eli suhteessa todellisuuteen ja tilanteeseen (Rauhala 1989). Mikään osa-alue ei saa ”rehevoityä” toisen kustannuksella, esim. tieto(ajattelu) ei saa korvata tunnetta. Ihminen on identiteetiltään muuttuva ja kehittyvä ja jatkuvassa vuorovaikutussuhteessa toisiin ihmisiin, asioihin ja ympäröivään maailmaan - myös itseensä. Ihmisen ainutlaatuisuus ja yksilöllinen kokeneminen ja merkityksmaailma ovat keskiössä (Rauhala 1989). Ammatillisen kasvun tukeminen edellyttää, että näitä kaikkia tasoja kosketellaan opetuksessa ja oppimisessa. Kyse on prosesseista, kokonaisvaltaisesta oppimisesta ja niiden ohjailusta.

Aluksi tarkastelen lyhyesti tärkeimpiä ammatillisia ydinvaatimuksia, joita nyt ja tulevaisuudessa alan ammattilaisille asetetaan. Ammatillinen työ on kontekstisidonnaista, jossa pitää olla entistä enemmän joustavaa työtettä ja luovuutta. Työntekijöiltä vaaditaan paljon persoonallista osaamista ja Rauhalan viitekehystä ajatellen kaikkia olemassaolonsa tasojen hyväksikäyttöä.

Pohdin myös psykodraamamenetelmiä käytännönläheisenä didaktiikkana vahvistamassa kokemuksellisen oppimisen tapaa ja kokonaisvaltaiseen ihmiskäsitykseen nojaavana. Opetusmuodolla on merkitys ammattitaidon oppimisen kannalta: psykodraaman menetelmät mahdollistavat kokonaisvaltaisen, prosessimaisen oppimisen. Voidaan puhua myös *uudistavasta oppimisesta*, jota käsitettä Annukka Häkämies käyttää omissa draamasovelluksissaan ammattikorkeakouluopetuksessa (Häkämies 2007).

Kuvaan esimerkkien avulla, miten eri koulutusryhmissä psykodraaman teoriaa hyödynnetään jäsentämään niitä kokemuksia ja sitä toimintaa, joka on olennaista ammatillisuuden kehittymisen kannalta.

Lopuksi tarkastelen ja pohdin sitä, minkälaiseen muutosprosessiin psykodraamamenetelmät opettajan haastaa. Morenolaisittain ajatellen voidaan kysyä, mitä rooleja opettaja tarvitsee kokonaisvaltaisen kasvu- ja oppimisprosessin edistämiseksi.

2 Ammattitaidon ydinalueet ja – tavoitteet sosiaaalialalla; mitä pitäisi osata ja miksi?

Sosiaaalialan ammattilaisten ammatillisia valmiuksia on määritelty sosionomin (AMK) ydinosoamisen avulla. On laadittu valtakunnalliset kriteerit ja niiden kuvaukset ammattitaidolle. On tultu tietoiseksi työn muuttumisesta aina vaativammaksi ja toisaalta myös siitä, ettei perinteinen korkeakoulupedagogiikka riitä kaiken ammattitaidon opettamiseen. Didaktisilla valinnoilla on merkitystä.

Rajaudun tässä kohdin asiakastyön kentällä tarvittavaan osaamiseen, jota on mietitty valtakunnan tasolla ”Sosiaaalialan AMK- osaaminen alan työkentällä” verkostohankkeessa 2007-2010 ja kuvattu hankkeen artikkelijulkaisussa seuraavasti:

- Sosionomi (AMK) tunnistaa *oman ihmiskäsityksensä ja arvomaailmansa* merkityksen asiakkaiden ja asiakasryhmien kanssa tehtävässä työssä
- Sosionomi (AMK) osaa luoda asiakkaan osallisuutta tukevan *ammatillisen vuorovaikutus- ja yhteistyösuhteen*
- Sosionomi (AMK) *ymmärtää* asiakkaan tarpeet sekä osaa tukea voimavarojen käyttöönottoa ja vahvistumista yksilön kasvun ja kehityksen eri vaiheissa ja elämäntilanteissa
- Sosionomi (AMK) osaa *soveltaa ja arvioida* erilaisia asiakastyön teoreettisia työorientaatioita ja työmenetelmiä
- Sosionomi (AMK) osaa *tukea ja ohjata* tavoitteellisesti erilaisia asiakkaita ja asiakasryhmiä heidän arjessaan
- Sosionomi (AMK) *osaa arvioida ja kuvata* asiakasprosessin eri vaiheita ja *kehittää* työtään sen pohjalta (Viinamäki 2010, 18) .

Sosiaaalialan ammatillisen osaamisen ydin ilmenee *ihmissuhdetaitoina* ja näyttäytyy aina vaikeutuvassa asiakastyön kentässä. Asiakkaiksi sosiaaalialalle ohjautuu entistä enemmän ihmisiä, jotka elävät monimutkaisten, vaikeiden ongelmien kanssa yksin. Asiakkaan kohtaaminen tapahtuu kentässä (”auttamisen näyttämöllä”), jossa auttamistyötä sävyttää usein voimakkaat, ahdistavat tunteet. Ilmapiiiriä leimaa usein voimakkaasti latautuneet tarpeet ja odotukset tai toisaalta syvä epätoivo, minkä työntekijä kohtaa. Työntekijän haaste on, miten auttaa asiakasta tulemaan osalliseksi omassa elämässään; tulla aktiiviseksi omien ongelmien ratkomisessa.

Miten voidaan luoda auttava suhde? Asetelma voidaan nähdä myös erilaisten *rooli-odotusten ja – ristiriitojen* kenttänä: työntekijä kokee asiakkaan odotukset itseään kohtaan, samanaikaisesti ympäristön ja yhteiskunnan odotukset auttamistyön ammatilaisena sekä samanaikaisesti henkilökohtaiset odotukset itseä kohtaan. Samaan aikaan erilailla tarvitsevat asiakkaat edellyttävät *joustavaa roolivalikoimaa* työntekijältä, ”tässä-ja nyt”- kohtaamisessa. Työn muuttuminen vaativammaksi edellyttää työntekijältä myös rohkeutta muutokseen ja tiettyä lujuutta; selkeää *ammatti-identiteettiä*.

Sosiaalialalla tehdään asiakastyötä monenlaisten asiakkaiden kanssa. Asiakkaina on paitsi yksilöitä, niin myös perheitä, asiakasryhmiä tai yhteisöjä. Asiakkaina on lapsia ja aikuisia, nuoria ja ikääntyneitä. Monilla asiakkailla on erilaisia toimintakyvyn vajeita, mutta myös erilaisia vahvuuksia. Esimerkiksi päiväkotilapset, päihdeongelmaiset, kehitysvammaiset, mielenterveysongelmista kärsivät, traumatisoituneet pakolaiset, ikääntyneet edellyttävät erilaista orientaatiota ja roolia. Kuitenkin tietyt peruslähtökohdat ja valmiudet ovat yhtenevät. Kyse on paljolti *tunnetyöstä*. Asiakkaan ahdistus ja epätoivo siirtyy usein työntekijän taakaksi. Asiakkaat myös virittävät työntekijän oman persoonana salattuja ja tiedostamattomia tunteita pintaan.

Monimutkaisten transferenssi-ilmiöiden tai projektoiden ymmärtämiseksi tarvitaan kokemuksellista oppimista, jossa on välttämätöntä tutkia omaa persoonaa ja omaa reagointia. Tunteiden opettaminen ja niiden tutkiminen vuorovaikutuksessa on ollut koulutuksessa aina vaikeaa. Rationaaliset menetelmät eivät ole yksin riittäneet. Myös oppimisympäristöt ovat usein virittyneet rationaaliseen työskentelyyn, jonka rinnalle uudenlaisen tunteita sallivamman kulttuurin luominen on koko korkeakouluopetuksen haaste. Perinteisessä opetuksessa fokus on myös ollut useimmiten ”sinussa” ja ”muissa” sekä ympäristössä. ”Minussa” sekä ”meidän välisessä vuorovaikutuksessa” harvemmin (tai keskiössä on ollut vain tiedollinen osa ”minua”).

Kiteytettynä ammatillisiin perusvalmiuksiin kuuluu kyky luoda ammatillinen vuorovaikutus- ja yhteistyösuhde. Ammatillisessa vuorovaikutuksessa on olennaista asiakkaan kohtaaminen ja kuuleminen, olemassa olevien voimavarojen vahvistaminen, kyky luoda turvallisuutta, joka mahdollista muutosprosessin käynnistymisen. Työtä tehdään erilaisissa tilanteissa ja erilaisin menetelmin. Yleiset ihmissuhdetaidot sosiaalialan työssä ovat välttämättömiä, mutta eivät riitä sosiaalialan ammatillisessa osaamisessa. Hyvä yhteistyösuhde asiakkaan kanssa merkitsee ammattihenkilön persoonan ”käyttöä” työvälineenä. Tämä kliseeksikin tullut sanonta edellyttää syvää interpersoonallista osaamista, joka perustuu intrapersoonalliseen kykyyn ymmärtää omaa itseään sekä toimia jatkuvassa reflektiivisessä suhteessa omiin tunteisiin, ajateluun ja toimintaan (Viinamäki 2010,17-18).

3 Psykodraamamenetelmät uudistavan oppimisen muotona ammattikorke- koulupedagogiikassa

Psykodraaman käyttö liittyy kokemusoppimiseen sekä toimintaan. Psykodraaman näyttämöllä tehdään näkyväksi omaa reagointi- ja toimintatapaa, tutkitaan sitä ja haetaan tilanteeseen sopivaa, uutta mielekästä toimintatapaa. Oppija saa kokemuksen äänen saamisesta ja näkyväksi tulemisesta. Tavoite on itsetuntemuksen kehittyminen ja voimaantumisen kokemus. Roolien kontekstissa voidaan esimerkiksi kokeilla erilaisia rooleja, harjoitella ja vahvistaa, rikastaa omaa ammatillista minää roolien moninaisuudella. Tapahtuu uusien merkityssuhteiden luomista suhteessa asiakkaaseen, toisiin ja itseen; psyykinen muutos ja kasvun mahdollistaja. Psykodraaman muoto (opetuksen muoto) sisältää itsessään niitä aineksia, joita sisällöllisesti opiskellaan. Muodon ja sisällön analogia edellyttää sellaisia didaktisia ratkaisuja (psykodraaman tekniikat tässä apuna), jotka kehittävät ammatillisia ydinvalmiuksia; läsnä olemisen kykyä eli morenolaisittain kohtaamisen taitoa, eläytyvää ymmärrystä, itsereflektiota, ryhmäosallisuutta (koheesio, jakaminen). Näiden alueiden oppimiseen ei puheeseen tai kirjoittamiseen perustuva toiminta yksin riitä. Olennaista on emotionaalisten kokemusten jakaminen ja prosessointi sekä yksilön kokemana että ryhmälähtöisesti. Esim. pyrkimys ymmärtää syvästi asiakkaan syrjäytymisen kokemusta edellyttää opiskelijan kosketusta omiin tunteisiin kun ”syrjäytyy” ryhmästä ja vuorovaikutuksesta. Ja kun voi liittyä taas takaisin ryhmään ja vuorovaikutukseen, on tästäkin kokemuksesta jotain siirrettävissä omaan asiakastyöhön.

Opetuksen sisältö ja muoto kietoutuvat toisiinsa, mutta toimivat myös *paralleelisti*: sen minkä on kokenut omakohtaisesti opiskelutoiminnassa, auttaa ymmärtämään asiakkaan prosessia. Tässä on paljon analogiaa mutta kuitenkin niin, että asiakkaan yksilöllinen kokemus muovaa aina kohtaamistilannetta ja on uutta. Rakentamalla opetukseen (psykodraaman näyttämölle) tilanteita ja kohtaamisia, ikään kuin ”jäljitellään” elämää. Tästä ilmiöstä käytetään psykodraaman maailmassa käsitettä ”surplus”-todellisuus (”surplus reality”), joka tarkoittaa sisäisen ja ulkoisen todellisuuden näkyvämmämiä ulottuvuuksia, jotka ovat ilmaisemattomina läsnä tässä näkyväksi tehdyssä tilanteessa. Draamatyöskentelyyn sisältyy tietoisuus siitä, että psykodraamanäyttämöllä ei olla alkuperäisessä tilanteessa vaan siitä on luotu jäljitelmä näkyviin. Kokijan (päähenkilön) kokemus on kuitenkin samanaikaisesti autenttinen (mm. Fox 1987, 7-10), ja tätä voidaan tutkia ”tässä ja nyt”-tilanteessa. Kyse on psykodraaman todellisuuskäsityksestä ja muistuttaa unen maailmaa (Silvola, Stenberg 2008, 55).

Oppiminen psykodraamassa on luonteeltaan muutosprosessi, jossa draamamuodossa mahdollistetaan aiemmin luotujen merkitysperspektiivien muutos ja uusien näkökulmien löytyminen. Usein tämä tarkoittaa pois kaavamaisuudesta uusiin joustaviin työtapoihin. Kyse on luovuudesta, jonka merkitys osana tämän päivän ammattitaitoa haasteellisten asiakkaiden kohtaamisessa on kiistaton.

3.1 MUITA LÄHTÖKOHTIA JA TAUSTA-AJATTELUA PSYKODRAAMAMENETELMIEN KÄYTTÖÖN

Erityisen haasteelliseksi psykodraamapainotteisen pedagogiikan toteuttamisen tekee ammattikorkeakouluun kehittynyt korkeakouluopiskelua jäljittelevä opiskelutapa. Opetus toteutuu usein isoissa ryhmissä (jopa ”laumoissa”), opiskelijoiden keskinäisen vuorovaikutuksen kehittymistä ei tietoisesti käytetä hyväksi osana ammatillisten taitojen opettamista. Opiskelijat jäävät etäisiksi ja tuntemattomiksi. Opettajan ja opiskelijoiden vuorovaikutus ei ole keskiössä. Opiskelu on pääosin yksilökeskeistä, rationaaliseen työskentelyyn painottuvaa. Menetelminä ovat luennot, kirjalliset tehtävät, tiedollisesti painottuneet pienryhmätyöt ja tentit. Opiskelussa on paljon lukemista ja tiedon prosessointia. Paperille tuotetaan paljon tekstejä ja verkossa työskennellään pitkiä aikoja. Suositaan korkeatasoista käsitteellistä ajattelua ja pitkälle meneviä loogisia ajattelun jäsentämistaitoja korkeakoulujen perinteen mukaisesti. Osa opetuksesta toteutuu kokonaan virtuaalisesti ilman että ihmiset näkevät toisiaan lainkaan. ”Face-to face” -vuorovaikutukseen asettuminen on usein työläämpää kuin ”piiloutuminen” näkymättömään kontaktiin.

Draamallisille työtavoille joutuu valmistelevaan tilaa toisella tavalla kuin perinteiselle opetukselle. On myös mietittävä emotionaalisen tilan rakentamista, mitä perinteisessä opetuksessa usein ohitetaan. Huolellisemmin on mietittävä esim. ryhmän kokoa, sitoutumista siihen ja yhteisiä pelisääntöjä turvallisuuden rakentamiseksi. Myös fyysisen tilan rakentaminen ryhmää varten on oma haasteensa perinteiseen oppilaitos luokka-asetelmaan. Henkilökohtaisesti olen kokenut vaikeaksi ryhmän ohjaamisessa vastuullisuuteen opettamisen. Perinteisessä yksilökeskeisessä työskentelyssä ei tarvitse välittää toisista, mutta ryhmässä on vastuullinen lisäksi siitä yhteisestä, mihin on sitouduttu. Oma poissaolo ei ole pelkästään oma asia vaan koskettaa myös ryhmää ja on poissaolo myös muiden vuorovaikutuksesta. Tärkeä oppi työelämää ajatellen ja on perinteisellä pedagogiikalla harvemmin opetettavissa.

Toinen työn lähtökohta on arkikokemuksissani kehittää omaa opetustyötäni ja rooliani vuorovaikutteisempaan suuntaan. Pyrkimyksenä on tuoda opetukseen samoja analogioita kuin opiskelijalla on työelämässään. Lähtökohtana toiminnallisuus, jota tutkimalla voi oppia uutta ja myös tutustua omaan itseen. Toiminnallisuus on jonkun näkyväksi tekemistä ja ”tässä ja nyt”-työskentelyä. Tuula Grandell (2002, 18-19) lainaa Leutzin teoriaa teesiksessään ja toteaa: ”Ihmisen todellisuus koostuu kaikesta siitä, mihin hän luo suhteen ja miten hän nämä kokee. Tämä kokemus tulee näkyväksi ihmisen toiminnassa. Ihminen on ensisijaisesti toiminnallinen jo syntyessään. Verbaalinen kokemuksellisuuden ilmaisu kehittyy vasta tämän jälkeen. Toiminnallisuus

on elämän ja luonnon eri muodoista löytyvä perusilmiö, joka toteutuu spontaanisti. Ihmisen kohdalla *spontaanin toiminnallisuuden* mahdollisuus tai sen esteet korostuvat päätöksenteon tai valinnan hetkissä, joissa on kyse suhteesta itseän, muihin tai suhtautumisen valinnasta johonkin asiaan.

Morenolaisten menetelmien kirjo on laaja ja inspiroi koko ajan kehittelemään lisää sovelluksia opetustyöhön. Usein mukana on kysymys siitä, kuinka henkilökohtaisesta kysymyksestä tai oppimisen prosessista on kysymys, samoin myös opetuksen rakenteista, esim. kuinka pitkä on ryhmän elinkaari ja ovatko työskentelyt lyhyitä vai pitkiä. Puhutaan psykodraamamenetelmistä, joilla voidaan tarkoittaa sosiometriä, sosiodraamaa, päähenkilökeskeistä psykodraamaa tai ryhmäpsykoterapiaa (ks. esim. Aito-lehti & Silvola 2007, 11- 12).

Sosiometrian käyttö antaa välineitä tutustumiseen, ryhmäyttämiseen ja ryhmän kiinteyden ja turvallisuuden luomiseen. Tärkeä lähtökohta oppimiselle on, että opiskelija ei ole enää kasvoton ”paperintuottaja” vaan kokonaisuutena kohdatuksi tuleva. Eri menetelmin autetaan häntä liittymään toisiin ja vuorovaikutukseen. Sosiometrisilla valinnoilla (esim. ”laita käsi sen olkapäälle, jonka nimeä et vielä muista”) voi käynnistää ja edistää oppimisen kannalta tärkeitä prosesseja. Tehdään näkyväksi ryhmäilmiöitä ja jäsenten välisiä suhteita. Rationaalispainotteisessa oppimisympäristössä erityisesti nuoria opiskelijoita inspiroi kun tehdään näkyväksi suhteita erilaisiin ajankohtaisiin asioihin ja mitataan eri asioita (päihitteet, rasismi, homoseksuaalisuus, pakolaisuus jne.). Joskus päästään tästä syventämään roolityöskentelyihin sosiodraaman avulla ja tutkimaan lisää, esim. voidaan rakentaa pakolaisleiri ja siinä opiskelijat ottavat erilaisia rooleja ja syventävät roolityöskentelyjen avulla ymmärrystä ilmiöön. Kokemus(prosessi) on oppimisen kohteena; siinä on se analogia minkä opiskelija vie asiakastyöhönsä ja saa välineitä ymmärtää asiakkaan kokemuksia. Joskus hän saa myös työvälineitä, mitä voi itse käyttää asiakastyönsä menetelminä (esim. kortit, kuvat, esinesymbolit, tyhjän tuolin tekniikat jne.).

Sosiodraama näyttää toimivan paremmin kuin psykodraama nuorten opiskelijoiden ryhmissä. Tämä liittyyneen enemmänkin ryhmän turvallisuuteen ja opetuksen rakenteisiin sekä puitteisiin, joissa työskennellään kuin menetelmään sinänsä. Ehkä myös nuorten omalla keskinäisellä ryhmäkulttuurilla sekä ”talon tavoilla” on merkityksensä; suojautumisen tarve sekä ei kovin avoin vuorovaikutuksen tapa kytkeytyy siihen, kuinka opiskelijat suostuvat henkilökohtaisemman tason työskentelylle. Haasteellista on miettiä, mitä menetelmiä käyttäisi ja miten auttaisi opiskelijoita vapautumaan haittaavista suojautumisista ja olemaan vapaammin oma itsensä tai löytämällä tilanteeseen sopivan roolin. Joskus sosiometrian käyttö virittämässä toimii (esim. ”tulkaa tähän kohtaan te, joita ei yhtään kiinnostanut tämä kurssi; tuohon kohtaan te, jotka odotitte innolla...”). Joskus voi sosiodraaman roolien kautta harjoitella vapaampaa ilmaisua. Pääosin opiskelijoiden kokemukset ovat myönteisiä kun ”tehdään toisin” ja syntyy jotain ”uutta” ja pääsee ”tekemään jotain”.

ESIMERKKI 1:

Kyseessä oli 15 opiskelijasta koostuva ryhmä, jossa opiskeltiin ryhmänohjaustaitoja. Ryhmä kokoontui kerran viikossa ja oli koolla viidennen kerran. Tunnelma oli jotenkin väsähtänyt ja ryhmä toimi ikään kuin jarrut päällä. Näin oli ollut jo pidempään. Kukaan ei oikein innostunut mistään ja kaikenlainen ilmaiseminen oli niukkaa. Ryhmässä oli jäsenenä Pekka, jonka rooli ryhmässä oli hyvin rationaalinen ja analyyttinen, aina harkittu ja jäsenneltyjä hallittuja puheenvuoroja käyttävä. Enimmäkseen hän oli kuitenkin toisia seuraileva ja tarkkailija. Opetusteemana tälle kerralle oli roolit. Ryhmälle ehdotettiin sosiodraamaa, jossa itse kukin voisi ottaa sellaisen roolin kuin haluaisi ja kokeilla kenties jotain uutta roolia. Ryhmä valitsi Stockmannin Hullut päivät. Aiheeseen virittäydettiin symboleiden avulla: pöydälle rakenneltiin ensin esineillä kaikenlaista, mitä tavaratalossa on ja siitä edettiin sitten sosiodraamaan kunkin ottaessa jonkun roolin. Ryhmäläiset ottivat monenlaisia asiakkaiden rooleja. Useimmat ahneita ja itsekkäitä rooleja; tavaroita vietiin toisten käsistä ja ilmassa oli melkoinen kaaos. Olipa joukossa yksi varaskin, joka piilotti sukkahousuja lastenvaunuihin. Joukkoon mahtui myös maiharitakkinen palestiinalaishuivinen aktivisti, jolla oli rahankeräyslipas Afrikan nälkää näkeville lapsille. Hän halveksi ihmisten ahneutta ja tavaroiden keräämistä. Pekka otti tavaratalon infopisteen hoitajan roolin ja ohjaili sieltä koko laumaa ikään kuin johtaja konsanaan. Ilmiselvästi hän nautti roolistaan; jopa niin, että hän sulki kesken kaiken tavaratalon ja tyhjennytti sen asiakkaista kun ei tullut järjestystä muuten. Pekan ääni kantautui läpi koko tavaratalon. Roolien kautta ilmaistiin paljon ja ryhmän energiataso nousi. Monille oli hämmäntävä kokemus löytää itsestään itseks puoli, ahneus ja aggressio. Tätä mietittiin prosessointi vaiheessa suhteessa ammatillisuuteen. Opiskelijat olivat juuri lukeneet kurssikirjanaan Martti Lindqvistin kirjan Auttajan varjo ja saivat siitä lisäymmärrystä ko. ilmiöihin. On hyvä tutustua itsessään varjopuoliin ja sijoittaa ne johonkin osaan omaa persoonaa. Varjo on helpompi nähdä asiakkaassa kuin itsessä.

Pekka sai paljon palautetta ryhmältä jämäkästä roolistaan. Tämän ryhmäkerran jälkeen Pekan rooli ryhmässä muuttui aktiivisemmaksi ja vapautuneemmaksi. Hän jopa liittyi myöhemmin ryhmän vitsailuun ja tarinointiin. Ryhmän päättyessä ilmeni, että Pekka oli ainoa ryhmän jäsen, joka oli kotoisin Etelä-Suomesta, muut olivat läheltä opiskelupaikkakuntaa. Omassa perheessään hän oli myös tottunut organisoimaan kaikenlaista, perheen isänä.

Ryhmä myös halusi enemmän sosiodraamatyöskentelyä; roolien kautta voi tulla esiin monella tavalla ja kohdata toisia ryhmäläisiä. Toiminta myös vapautti spontaanimpaan ilmaisuun, mikä tuntui ryhmästä mukavalta ja rikasti vuorovaikutusta.

Sosiometria on osoittautunut oivaksi välineeksi ryhmien kanssa työskentelyyn; tutustumis- ja viritystekniikoiden käyttö ja niiden kehittäminen luovempaan suuntaan ovat olleet rohkaisevia ja tuoneet paljon positiivisia kokemuksia. Toisaalta myös ohjaajan oma innostuminen ja luottaminen menetelmiinsä saa ryhmän yleensä lähtemään yhteistyöhön. Opiskelijoille näyttää olevan merkityksellistä se, että tulee nähdyksi ja

kuulluksi ryhmän jäsenenä, voi liittyä ryhmään jakamalla yhteisiä kokemuksia. Jakaminen lisää ryhmän kiinteyttä ja tämä taas mahdollistaa kasvua ja kehittymistä. Omia prosessejaan opiskelijat kirjaavat päiväkirjoihinsa ja niitä jaetaan pitkin matkaa ja päätösvaiheessa.

ESIMERKKI 2:

Samainen ryhmä, johon Pekka kuului, antoi pitkäkestoisen ryhmäprosessin päätyttyä palautetta siitä, miten tärkeää oli, että ohjaaja kysyi joka kerta kaikkien kuulumiset. Tämä oli merkittävä kokemus, millään muulla kurssilla niin ei tehty. Ryhmän aloitusrituaali on näkymätön pallo, jota ryhmäläiset heittivät toisilleen, kenen kuulumisia halusi kuulla. Ryhmän edetessä kertomisen tapa muuttui henkilökohtaisemmaksi ja joku kipeämpikin kokemus jaettiin. Ryhmän tunteita kuunneltiin ns. korirituaalilla eli ryhmätilan reunalla oli ikävien asioiden kori, johon saattoi käydä heittämässä pahat asiat ja niihin liittyvät tunteet. Usein ne liittyivät opiskelupaineisiin ja stressiin. Eräällä kerralla koko ryhmä kävi ”dumpaamassa” korin oikein tiiviiksi; opinnäytetyöahdistus oli kaikille yhteinen ja toiminnallisikin keino sitä yritettiin saada hallintaan. Kokemus oli kaikille hyvin katarttinen; joku nousi tuolille antaakseen ilmaisulleen lisää voimaa ja otti samalla huolekseen, että varmasti tehtiin kunnon työtä! Myös patsastyöskentely yhdisti ryhmää; ryhmän kokemasta opiskelupaineesta tehtiin patsas, johon kukin liittyi yksilöllisen kokemuksensa mukaan. Stressiä oli helpompi kestää kun oltiin tietoisia että sitä on muillakin ja sitä voidaan yhdessä jakaa.

Kolmas inspiraationlähde tähän tutkielmaan on oma henkilökohtainen tähänastinen ammatillisen kasvun prosessini ja haasteet siinä: perinteisen opettajan rooliin on helppo mennä; ohjaajan roolin ottaminen ja siinä vuorovaikutukseen suostuminen ja toisten kohtaaminen on työläämpää mutta itseä kasvattavampaa. Poisoppiminen joistakin vanhoista kaavoista on työlästä, mutta samalla palkitsevaa. Omakohtainen kokemus oman persoonaan kokonaisvaltaisesta käytöstä verrattuna pelkästään rationaalisesti painottuvaan toimintaan vahvistaa käsitystäni morenolaisen ajattelun hyödyistä. Hyödyllistä on ollut tutkia esim. vaativaksi koetun ryhmän ohjaamisessa, mikä liittyy ryhmään ja mikä itseen: kantaako ryhmän vaatimusta vai tuleeko se itsestä. Ohjaajuus tarjoaa hyvän foorumin itsetuntemuksen lisäämiselle, mitä voi rauhassa tutkia esim. työnohjauksessa. Oman spontaanisuuden löytäminen ja ylläpitäminen on haaste mutta onnistuessaan palkitseva ja voimaannuttava.

ESIMERKKI 3:

Koulutuksessa oli lähiesimiesroolissa ja -tehtävissä oleva 16 naisen ja yhden miehen ryhmä. Kyse oli kahden vuoden mittaisesta ryhmästä, jossa kesken kaiken vaihtui ohjaaja. Haaste oli rakentaa suhdetta ryhmään, joka oli jo keskenään työskennellyt vuoden verran. Ryhmä oli hyvin rationaalisesti orientoitunut ja mielellään keskusteli paljon; usein myös hyvin käsitteellisellä ja yleisellä tasolla monista työelämän ilmiöistä. Ilmapiiri oli jotenkin sulkeutunut ja herätti mielikuvan, että

ryhmäläiset ikään kuin varovat paljastavasta itseään ja ei ainakaan virheistä voi puhua. Tunteita torjuttiin; jopa silloin kun opetusteemana oli työssä jaksaminen ja kuormittuneisuus. Ohjaajan oma olo oli ahdistunut ja hartiat kipeytyivät. Ryhmän taakka siirtyi ohjaajan kannettavaksi. Ohjaustyöskentely alkoi tuntua ylivoimaiselta. Omaan itseä kuuntelemalla syntyi ymmärrystä dynamiikasta mutta ei vielä keinoja miten tilannetta kohtaisi. Tässä kohdin tuli avuksi koulutuksen teemat ja opetuskerran aiheeksi otettiin työssä jaksaminen ja johtajan voimavarat, kuten opetussuunnitelmassa oli ennakkoon mainittu. Tuntui helpottavalta ottaa sellainen teema, joka oli ohjaajallekin omakohtaisesti lähellä.

Kokemuksia omasta työstä tarkasteltiin aluksi korttityöskentelyn avulla. *Symbolityöskentely* korttien avulla helpotti ohjaajan omaa ahdistusta, joka syntyi ryhmän vaativuudesta. Ryhmän miespuolinen jäsen otti kortin, jossa oli verinen ihmisen käsi, katkaistu kirveellä, joka näkyi myös kuvassa. Hän kertoi kortin avulla, miten hän kokee työnsä esimiehenä: olo on kuin käsi olisi katkaistu, kipu on myös kova. Tämä kokemus laukaisi ja rohkaisi myös ryhmän naispuolisia jäseniä jakamaan työkokemuksiaan. Tämän jälkeen pyysin heitä vaihtamaan roolia kortin kanssa. Katkaistu käsi varotti, että pitää huolehtia itsestä paremmin, ei saa uhrautua työlle. Aika monille kortti kehotti hakemaan tukea jostain, ei ole hyvä tehdä työtä niin yksin. Ryhmän jälkeen yksi jäsen vaihtoi työpaikkaa, toinen jäi vuorotteluvapaalle ja kolmas lähti opiskelemaan.

Ryhmän vaativuus siirtyi ohjaajan kannettavaksi. Tuntui, että kaikki ohjaajan toiminta on turhaa ja oma asiantuntijuus ei riitä. Ajoittain jotkut ryhmäläiset arvostelivat ja kritisoivat koulutuksen antia. Sanoiksi tämän puki eräs ryhmäläinen vaatimuksessaan, että ”pitäisi saada enemmän positiivisia välineitä työhön”. Tähän suoraan vastaaminen tuotti ”napit vastakkain”-tilanteen. *Tuplaaminen* käyttö helpotti tilannetta; asettumalla ryhmäläisen tilanteeseen ja sanoittamalla sitä, mitä ei ääneen sanottu, helpotti ohjaajana työskentelyä. Oli tärkeää sanoa ääneen, ”että ei ihme, että kun noin raskasta työtä tekee, toivoo positiivisia välineitä työhön”. Ryhmäläisten ”vapauttaminen” omaan luontevaan rooliinsa oli mahdollista. Samalla vapautui oma ohjaajuus (rinnakkaisilmiö).

4 Itsetuntemus asiakastyö- taitojen ytimessä

Riittävä itsetuntemus mahdollistaa hyvän asiakassuhteen edellyttämät interpersoonalliset taidot, joista keskeisiä ovat läsnäolo dialogisessa suhteessa, eläytymiskykyä sekä yhteistyö-, ryhmätyö- ja vuorovaikutustaitoja. Yhteydessä olemisen muoto on dialogisuus, jota Lauri Rauhala kutsuu kokemukselliseksi vastavuoroisuudeksi (Rauhala 1988, 142), mutta morenolaisessa teoriassa tätä kuvataan *telesuhteeksi*, joka syntyy *kohtaamisessa*.

Vuorovaikutukseen liittyvän osaamisen taustalla on itsetuntemuksen liittyvät erityistaidot. Mitä vakavammin asiakkaan suhde todellisuuteen on häiriintynyt (esim. psykoottinen asiakas), sitä enemmän työntekijä joutuu tekemisiin omien kehitysvaiheittensa kanssa. Asiakkaalta voi puuttua käsitteet oman kokemuksensa käsitteelyyn, hän toimii sen kielen kautta, josta kokemus on lähtöisin. Tällöin työntekijän on oltava tietoinen siitä, minkälainen vastarooli auttaa ja tukee.

Keskeisin ja ehkä vaativin itsetuntemusta edellyttävä elementti asiakassuhteessa on siihen kätkeytyvä transferenssi. Työntekijä voi joutua suhteen eri vaiheissa ottamaan vastaan asiakkaan transferenssitunteita milloin odotuksina, vihana, riippuvuutena tai pelkoina. Transferenssi on tuttu jokaisessa ihmissuhteessa; voimme herättää signaaleja toisissamme; menneisyyden kokemukset sekoittuvat nykyiseen. Asiakassuhteessa se edellyttää työntekijän tietoisuutta itsestään toisen transferenssitunteiden kohteena. Joskus työntekijässä heräävät vastatunteet voivat olla este korjaavalle työskentelylle auttamissuhteessa.

Tunteiden tunnistaminen ja niiden lähtökohtien ymmärtäminen on yksi keskeinen syy siihen, että asiakassuhdetyöskentely vaatii jatkuvaa itsereflektiivisyyttä omien tunteiden ja reaktioiden ymmärtämiseksi. Usein tarpeellinen lisätuki tässä on työn ohjaus, jonka hyödyntäminen on osa ammattitaitoa. Tällainen syvälinen itsetutkimus ja vuorovaikutuksen ymmärtäminen mahdollistuu parhaiten työntekijän elämänkokemuksen myötä ja ehkä siksi nuorten opiskelijoiden valmiudet psykodraamatyöskentelyyn ovat rajatumat.

ESIMERKKI 4:

Päihdetyöntekijöiden koulutusryhmässä opiskeltiin asiakastyötaitoja. Ryhmässä oli kymmenen päihdetyöntekijää erityyppisistä organisaatioista, ja useat kokivat vaikeiksi aggressiiviset asiakkaat. Erityisen hankala olo oli Maritalla, joka kuvasi

tuntevansa olonsa pelokkaaksi pikkutyöksi kun isokokoinen Paavo (asiakas) huu-
taa ja raivoaa hänelle. Marita edusti Paavolle ”pahaa” rajoittavaa äitiä. Maritan
oma vastatunne tuli jostain hänen oman elämänsä menneisyydestä, minkä hän
ryhmän edetessä oivalsi. Psykodraamassa hän pääsi roolinvaihdon kautta eläyty-
mään Paavon aggressioon ja sen taakse. Peilistä katsoessaan itseään (apuhenkilö)
hän pääsi kiinni pelkoonsa ja ryhmän loppuessa hän jäi prosessoimaan; mitä kaik-
kea hänen pelkoonsa liittyy, kun se aktivoitui samantyyppisten asiakkaiden kanssa.
Tunteiden kohtaaminen ja niiden tutkiminen tässä- ja nyt- vuorovaikutuksessa
lisää itsetuntemusta ja mahdollistaa muutoksen.

Toinen esimerkki vastatunneista löytyy työvoimatoimiston työryhmästä, joka
teki töitä masentuneiden pitkäaikaistyöttömien kanssa. Osa työntekijöistä oli lo-
pen kyllästyneitä ja ärtyneitä näille asiakkaille, osa suorastaan raivoissaan. Mitään
tulosta tai edistystä ei saatu näissä suhteissa; mihinkään toimenpide-ehdotukseen
asiakkaat eivät tarttuneet. Tilanne oli hankala. Ryhmä oli myös hyvin vaativa kou-
lutettava; tuntui ettei mikään riitä tai kelpaa heille. Myös tunteiden ilmaisu ja il-
massa olevan aggression tiedostaminen oli hankalaa. Ohjauksessa käytettiin usein
tuplatekniikkaa avaamaan prosessia ja sanoittamaan sitä, mitä ei sanottu. Taustalta
löytyi vaativuutta ja epäonnistumisen tunnetta, asiakkaiden aggressiivisuuden
kantamista. Tilanne myös muistutti paralleeli-ilmiönä pitkäaikaistyöttömien syr-
jäytymistä: sama häpeä, suru, piilotettu aggressio ja haluttomuus kouluttajan
kanssa yhteistyöhön kuin asiakkailla. Annoin tämän tulkintani heille, mutta se ei
tuntunut saavan vastakaikua. Tässä koulutusryhmässä teimme erilaisia roolihar-
joituksia: mikä olisi oikea tapa kohdata asiakas ja mikä olisi väärä tapa. Varsinkin
”väärissä” rooleissa opiskelijat tekivät maksimoiteja. Osa opiskelijaryhmästä oli
konsultin roolissa antamassa palautetta toimivista rooleista ja toimimattomista
rooleista. Erityisesti Sirkkaan (työvoimaohjaaja) näytti tällainen opiskelutapa
näytti vaikuttavan: hän oivalsi oman holhoavan tavan (roolin) toimia. Tähän ha-
vahtuminen sai hänet yllättäen nauramaan itselleen: hankaluus neutraloitu ja sen
tunnelataus häipyi. Tämän ryhmän työskentely kesti vuoden. Vuoden mittaan
ryhmän intensiivinen ja latautunut ilmapiiri lieveni ja tuntui, että he ”höllensivät”
tiukkaa vaativaa otetta asiakkaista. Työntekijät myös raportoivat yllättäviä tapah-
tumia asiakkaidensa elämästä eri tavalla kuin ennen; ”Jussi” oli kaikkien ihmetyk-
seksi löytänyt itselleen ”heilan” oltuaan erakkona pitkään. Jussin vaatetus myös
siistiytyi.

5 Läsnaölemisen taito - telesuhde ja kohtaaminen

Läsnaölemisentaito liittyy morenolaisessa ajattelussa *spontaanisuuteen*. Spontaanisuus on olo- tai valmiustila toimintaan tai olla toimimatta. Spontaanisuus on läsnäoloa. Kokemus siitä, että voi olla vapaasti, on merkki spontaanuudesta (ks. enemmän kpl 8.). Spontaanissa tilassa oleva ihminen on valmiudessa toimimaan luovasti ja joustavasti, valmiudessa kohtaamaan toinen, vapaa kohtaamaan tilanteen tuomat haasteet (Niemistö 2007, 23-26). Spontaanissa, vapaassa ilmapiirissä mahdollistuu *kohtaaminen*, joka on morenolaisessa teoriassa tärkeä käsite. Kohtaamisen edellytyksenä on selkeä ymmärrys asiakkaan elämismaailman, olemisen, tunteiden ja työntekijän omien tunteiden ja elämismaailman erosta. Kohtaamisessa syntyy *vastavuoroinen telesuhde*, jossa asiakas ja työntekijä katsovat toisiaan eläytymällä toistensa tunteisiin ja näkevät itsensä toisistaan ikään kuin peileistä (Hare & Hare 1996, 36). Tele sisältää sekä empatian että transferenssin (Hare & Hare 1996, 36). Kokemuksellisesti se on ikään kuin ”läikähdyks”, nopea tietoisuus vastavuoroisuudesta. Jonathan Fox lainaa kirjassaan *The Essential Moreno* (1987, 4) alunperin Morenon runoa (Morenon alkuperäisteos *das Testament des Vaters*) telesuhteesta (vapaasti suomennettuna): ”Tapaaminen kahdestaan, silmästä silmään, kasvoista kasvoihin. Ja kun olet lähellä, otan silmäsi ja laitan ne omieni tilalle, ja sinä otat minun silmäni ja laitat ne omiesi tilalle. Ja sitten minä katson sinua sinun silmilläsi ja sinä katsot minua minun silmilläni.”

Kyky mennä kohti on tärkeä. Kohtaamisen ydin on turvallisuudessa. Turvallisuus syntyy luottamuksesta, jonka taustalla on toisen kunnioittaminen. Tästä syntyy hyvä auttava kokemus, sekä työntekijälle että asiakkaalle; molempien itsetuntemus voi kasvaa ja voimavaroja vapautuu rohkeampaan itsensä kautta elämiseen ja maailman kohtamiseen. Kohtaaminen on psykoterapeuttisen prosessin perusta (mm. Hare & Hare 1996), mutta laajemmin ajateltuna on myös kaiken auttamistyön lähtökohta. Kohtaaminen tapahtuu ”tässä-ja nyt”- vain tämä hetki on tärkeä. Läsnaölo merkitsee myös kykyä säädellä niin emotionaalista kuin fyysistä etäisyyttä, kykyä tunnistaa ja kunnioittaa omaa ja toisten reviiriä. Asiakassuhteessa voidaan oppia myös etäisyyden, välimatkan kokemusta ilman, että se merkitsee hylkäämistä. Rajat merkitsevät työntekijän välimatkaa asiakkaansa ongelmiin. Ne mahdollistavat työntekijälle roolin, jossa hän voi säädellä omia voimavarojaan ja todellista läsnäoloaan. Apuna tässä voi käyttää psykodraaman näyttämötyöskentelyä ja näyttämöllistämistä; näkyväksi te-

keminen, tilan hyväksikäyttö voi tukea muutosta tässä suhteessa ja siinä voi myös harjoitella sopivaa rajaa ja roolia. Voi tutkia myös sopivan roolin löytämisen vaikeutta.

Kohtaamisen kokemusta on joskus vaikea sanoittaa. Sen olemukseen parhaimmillaan liittyy jotain intensiivistä ja väkevää. Mielen sisäisellä näyttämöllä tapahtuu tällöin ”jotain suurta ja merkittävää”.

Seuraava esimerkki ei ole ammattikorkeakoulupedagogiikasta vaan psykoterapian alueelta, psyykkisen kuntoutuskurssin ryhmästä. Otan sen tähän siksi, että se valottaa hyvin juuri tuon kohtaamisen syvätason intensiteetin ja väkevyyden. Opiskeluryhmissä harvoin koetaan vastaavaa.

ESIMERKKI 5: ISÄN JA TYTTÄREN KOHTAAMINEN

Kuntoutusryhmässä oli Matti, joka suri elettyä elämäänsä päihteiden käytön kanssa. Lapsuuden taustassa paljon hylkäämisen kokemuksia ja häpeää. Perhe oli hajonnut ja nyt kaksi teini-ikään tullutta lasta, tyttö ja poika, kumpikin kipuivat oman elämänsä kanssa. Matilla oli vahvoja itsesyytöksiä siitä, että hän oli aiheuttanut lapsilleen näiden vaikeudet. Varsinkin tyttären elämää hän ajatteli usein ja oli huolissaan: tytär oli jättänyt koulun kesken, seurusteli ja asui epämääräisen vanhemman miehen kanssa. Puhevälit isän ja tyttären kesken olivat olemattomat.

Psykodraamassa Matti halusi kohdata tyttärensä ja puhua tälle huolestaan ja itsesyytöksistään. Kohtaaminen tapahtui autossa. Isä ja tytär istuivat pienessä autossa rinnakkain, tunnelma oli intensiivinen ja tuntui että siinä liikkui paljon tunteita ja ajatuksia vaikka ei puhuttu mitään. Roolinvaihdon avulla hän löysi ymmärrystä tyttären aggressioon, jossa taustalla yksinäisyyttä ja surua isättömyydestä. Peilissä syntyi oivallus, että he molemmat haluavat omalla tavallaan suojella toisiaan, ja tätä yritettiin varmistella myös puhumattomuudella. Kohtaamisessa oli vahva tunne, jota ei sanoitettu. Kahden yksinäisen kohtaaminen. Matti näki tyttäressään itsensä ja oman kyvyttömyyden, joka teki surulliseksi. Tytär näki isässään oman surunsa, jota pakoon hän oli lähtenyt.

6 Eläytyvä ymmärrys, empatiataito

Empatialla yleisesti tarkoitetaan sensitiivisyyttä toisen ihmisen tunteille ja niille merkitysrakenteille, joita toinen ihminen tekee omasta maailmastaan käsin. Myötäeläminen tai myötäymmärtäminen ovat hyviä suomenkielen vastineita. Empatiataito on perusvalmius asiakastyössä. Työntekijä kuuntelee asiakkaansa monitasoista kieltä käyttäen empatiaansa ja pyrkiiäkseen ymmärtämään häntä. Se on tavallaan tiedonlähde asiakkaan emotionaalisesta kokemistavasta. Sen voi tunnistaa vain itse koetun kautta. Empatia on lähtökohdiltaan samaistumisen ja introspektion yhdistelmää (mm. Häkämies 2007, 94-95). Se edellyttää eläytymiskykyä. Empatia on mahdollista vain, jos on itse kokenut olleensa joskus eläytymisen kohteena. Tiedostettuna se merkitsee ammattillista taitoa, jota voi kehittää. Eläytyvä ymmärrys edellyttää syvää itsetuntemusta. Ammattitaidoksi se kehittyy tietoisella ymmärryksellä itsen ja toisen erillisyydestä. Voimme jakaa saman tunnekokemuksen mutta olemme tietoisia kokemusten erillisyydestä. (Häkämies 2007,95).

Morenolaisessa ajattelussa empatiasuhde on yksisuuntainen vuorovaikutussuhde (vrt. telesuhde, joka on vastavuoroinen). Morenon kehityopsykologisessa ajattelussa empatiakyvyn alku on äidin ja lapsen rakastavassa suhteessa. Vauvan kehitys alkuun on eriytymätön, ikään kuin sulautumista äitiin. Kolmeen ikävuoteen mennessä tapahtuu kuitenkin vähitellen eriytymistä; identiteetti alkaa rakentua. Lapsi lapsi tulee tietoiseksi omasta erillisyydestään ja toisista sekä toisten rooleista. Sosiaaliset roolit, eläytyminen niihin vahvistaa oman identiteetin kehittymistä ja tarjoavat yhteyden ja tavan olla vuorovaikutuksessa todellisen maailman kanssa (Hare & Hare 1996, 39). Kyky eläytyä, empatiataito, mahdollistuu tässä varhaisessa kehitysvaiheessa. Roolit ja eläytyminen rooleihin, ovat empatiataidon harjoittelua ja samalla oman egon rakentamista. Alkuun roolin otto on yhdensuuntaisesti roolin antamista ja vastaanottamista. Lapsen emotionaalinen oppiminen pohjautuu tähän roolinvaihtoprosessiin. Vähitellen lapsi kykenee toimimaan vastaroolissa toisen kanssa siten, että mahdollistuu vastavuoroinen suhde(tele) toisen kanssa.

Empatiakyvyn ilmenemisen voi havaita pienten lasten spontaaneissa roolileikeissä. Tätä spontaania lasten roolileikkimaailmaa myös Moreno aikanaan havainnoi ja otti siitä vaikutteita omaan ajatteluunsa.

6.1 PSYKODRAAMAMENETELMÄT ELÄYTYMISEN JA EMPATIAN OPETUKSESSA

Rooleihin eläytyminen ja roolityöskentely kehittää empatiaa. Psykodraamassa toisen (asiakkaan) roolin ottaminen tarkoittaa sitä, että projisoi omia ajatuksiaan, tunteitaan ja toimintatapojaan rooliin. Tämä antaa mahdollisuuden tehdä näkyväksi sitä, mitä roolissa eläytyen voi ymmärtää itsestä, jos olisi toisen elämäntilanteessa. Eläytymällä toisen rooliin tutustuu itseensä. Peilitekniikka voi selvittää vielä tätä kuvaa ja syventää prosessia.

ESIMERKKI 6:

Opiskelijaryhmä työskenteli maahanmuuttajaperheiden lasten kanssa osana opintojaan. Pitkäkestoisella asiakastyökurssilla harjoiteltiin roolityöskentelyn avulla erilaisten asiakkaiden kohtaamista. Kohtaamistilanteita luotiin näyttämölle useita kertoja niin, että useat ryhmäläiset pääsivät harjoittelemaan taitojaan. Harjoituksia tehtiin myös pienryhmissä; muun ryhmän ollessa yleisönä. Ajoittain yleisöä käytettiin tuplana eli joku yleisöstä saattoi mennä tuplattavansa taakse sanomaan ääneen sitä, mitä toinen ei sanonut. Maahanmuuttajataustaiset asiakkaat olivat kaikille outo ryhmä. Roolityöskentely ja rooleihin eläytyminen paljasti monenlaisia stereotyyppisiä käsityksiä ja ennakkoluuloja. Työntekijän roolissa monet toimivat alkuun kaavamaisesti suojaten omia tunteitaan. Jälkiprosessoinnissa oli hedelmällistä yhdessä pohtia, mistä uskomukset olivat syntyneet ja miten omat käsitykset värjivät kuvaa toisesta. Opiskelijoiden oli hyödyllistä päästä käsiksi omiin pelkoihin ja asenteisiin. Menetelmällisesti roolityöskentely tässä on vaikuttava. Samaisen ryhmän kanssa tehtiin useita psykodraamallisia työskentelyitä itselle vieraiden asiakasryhmien kohtaamisessa ja samalla omien käsitysten tutkimisessa. Haasteelliseksi koettu ryhmä oli myös mielenterveyskuntoutujat, joiden kohtaamista harjoiteltiin roolityöskentelyn avulla. Eläytyminen oli monelle vaikeaa; tutuksi tuli omien defenssien käyttö ja pelot. Näitä jaettiin ja prosessoitiin pitkään koko ryhmän kanssa.

Tämän ryhmän kanssa hyödylliseksi tekniikaksi tuplan hyödyntämiseen empatian syventämisessä osoittautui tyhjän tuolin tekniikat: tavaksi tuli ottaa ryhmän keskelle yksi tyhjä tuoli, johon ryhmä projisoi sitä käyttäytymistä, mikä näkyi ulospäin eri asiakkaiden toiminnassa (esim. uhmakas, kiroileva ja syljeskelevä perhekotinuori). Joku ryhmästä saattoi tulla istumaan tähän tuoliin ja ottamaan tämä yhdessä luotu rooli. Tämän tuolin taakse laitettiin toinen tyhjä tuoli (selin), johon heijastettiin sitä, mikä ei näkynyt ulospäin (esim. perhekotinuoren pettymyksen tunteet, yksinäisyys, pelot, turvattomuus, suru jne.) Joku ryhmästä saattoi tulla istumaan tähän tuoliin ja kumpikin puhui rooleista käsin.

Rooliharjoittelu ja toistot kehittävät kykyä eläytyä spontaanimmmin ja käyttää vapaammin omaa persoonaa toisen roolissa. Roolinotto myös tapahtuu nopeammin harjoittelun myötä. Oma toiminta ja omat roolit työntekijänä tulevat joustavimmiksi ja luo-

vemmiksi. Kyky ottaa erilaisia rooleja lisää hallinnantunnetta vuorovaikutussuhteissa ja vahvistaa yleisestä asiakastyöosaamista. Tuossa kyseisessä opiskelijaryhmässä harjoittelun myötä osa uskaltautui heittäytymään rohkeammin erilaisiin rooliharjoittelutilanteisiin. Helpommaksi tuli hyväksyä itsessä negatiivisia tunteita kuten esim. inhontunne asiakasta kohtaan. Raja itsen ja toisen välillä tuli myös selvemmin tiedotetuksi. Roolivalikoima myös kasvaa.

7 Kyky itsereflektioon

Itsetuntemuksen lisääminen edellyttää reflektiota. Draaman menetelmät kehittävät ilmaisun rohkeutta. Samalla niissä tulee ilmaistuksi sellaista ammatillista taitoa, josta toimija ei itse ole ollut aina tietoinen (Häkämies 2007, 147) Psykodraamatyöskentelyssä reflektio tarkoittaa tähän työskentelymuotoon itseensä sisäänrakentunutta kaksoistietoisuutta, kulkemista kahden samanaikaisen tietoisuuden tiloissa: fiktiivisessä ja reaali maailmassa (”reflection in action”: ”mitä sinussa juuri nyt tapahtuu”). Peilistä käsin tai sivuun puhumisen tekniikoilla voi edistää reflektiota ja viedä näin prosessia eteenpäin. Draamatilanteiden jälkeen reflektio (”reflection on action”) tapahtuu sekä yksilöllisesti, omissa oppimispäiväkirjoissa, että ryhmäreflektiona draamatilanteiden jälkeen. Psykodraaman oma käsite tähän on *prosessointi*. Ryhmässä tapahtuva prosessointi voi tuottaa oman kehittymisen kannalta tärkeitä oivalluksia, tietoisuuden kasvua omasta ajattelusta ja tunteista, tarpeista ja motiiveista. Usein tämä edellyttää monenlaista psyykkistä työskentelyä omien tunteiden näyttämisen ja jakamisen kanssa. Vaikeimmat niistä liittyvät häpeän ja syyllisyyden kysymyksiin ja usein edeltävät muutosta ja kasvua.

ESIMERKKI 7:

Puoli vuotta kestäneen ryhmätyötaitojen opiskelukurssin jälkeen eräs opiskelija pohti omaa ryhmärooliaan oppimispäiväkirjassaan. Tämä ryhmäläinen osoittautui melkoiseksi vitsinikkariksi ja tarinankertojaksi, joka hauskutti ryhmää usein ja myös laukaisi ryhmässä syntyneitä jännitteitä. Rooliaan hän korosti erikoisella pukeutumisellaan ja vaihtoi usein asuun kuuluvaa hattua. Jossain vaiheessa ryhmäprosessia rooli oli alkanut rasittaa ja hän koki olevansa vähän teeskentelijä (vrt. Winnicottin käsite ”false self”). Roolia hän tarvitsi voidakseen olla ryhmässä ja suojatakseen minäänsä ja todellisia tunteitaan; arkuuttaan ja pelokkuuttaan. Ryhmässä syntyneet jännitteet olivat hänelle myös vaikeita kohdattavaksi, hän pelkäsi jonkun suuttuvan tai että syntyy riita. Paras kun löi juuri silloin leikiksi, niin on kaikilla mukavampaa.

Itse reflektio auttoi tulemaan tietoiseksi omasta itsestä ja samalla siitä kohdasta, missä muutos on mahdollista ja kasvu voi edetä.

8 Psykodraaman keskeisiä käsitteitä

Spontaanius ja luovuus ovat keskeisimmät käsitteet psykodraaman teoriassa. Spontaanius liittyy sekä olemiseen että tekemiseen (mm. Niemistö 2008, 23-36; Grandell 2002, 19). Niemistö lainaa Morenon määritelmää: ”Spontaanius on mielekäs vastaus uuteen tilanteeseen ja uusi vastaus vanhaan tilanteeseen” (Niemistö 2007, 23). Spontaanius on valmiustila, jota edeltää virittyminen toiminnallisuuteen. Morenon mukaan ihmisellä on olemassa evoluution synnyttämä spontaaniustekijä (Niemistö 2007, 24), joka mahdollistaa selviytymisen luonnon ja kulttuurien muutoksessa. Spontaanisuus tunnekokemuksena on ahdistuneisuuden vastakohta, vapaa ja turvallinen sisäinen olo, jossa psyykkinen energia liikkuu. Spontaanissa tilassa ihminen voi toimia tai olla toimimatta, spontaani voi olla levätessäänkin tai ajatellessa. Kun spontaanisuus vähenee, ahdistus nousee ja päinvastoin. Ahdistunut ihminen suojautuu usein niin, ettei hän kykene toimimaan tai oppimaan.

Ahdistuneisuus voi tuottaa impulsiivista toimintaa, minkä opiskelijat joskus virheellisesti tulkitsevat spontaaniudeksi ja kuvittelevat, että näkyvä ”touhuaminen” on se, mihin pyritään. Siksi psykodraamassa tutkitaan tai lievennetään ahdistusta niin, että spontaanisuus ja toimintavalmius lisääntyisivät. Keskittyminen kuuntelemaan omia mielenliikkeitään on tässä olennaista.

Spontaanin tilan luomista voi ruokkia edistämällä sekä sisäistä että ulkoista virittymistä. Esim. monet toiminnalliset menetelmät opiskelijaryhmässä voivat virittää ryhmässä halua harjoitella asiakkaan kohtaamista ja tutkimaan siinä erilaisia rooleja. Sopivan virittäytymisen luominen on aina haaste.

Spontaanisuus johtaa *luovuuteen*; spontaanissa tilassa oleva ihminen kykenee toimimaan luovasti. Luova prosessi ja sen tulos on parhaimmillaan ainutlaatuista, tilanteen kannalta mielekästä toimintaa, jossa energiat voivat virrata vapaasti. Siinä on paljon kysymys luottamisesta tähän hetkeen tai suhteeseen. Harjoitellessaan asiakkaan kohtaamista opiskelijat voivat löytää ainutkertaisia, uusia rooleja itselleen osaksi roolivalikoimaansa ja rikkoa kaavamaaisuuksia. Fraasi ”tehdä työtä persoonallaan” liittyy juuri tähän luovuuden ja spontaanisuuden aspektiin. Usein siihen liittyy kokemus siitä, että tulee rohkeammaksi.

ESIMERKKI 8:

Aiempi esimerkki Stockmannin Hullut päivät- sosiodraamasta (ks. s. 8) mahdollistui ryhmässä virinneen spontaanisuuden ansiosta. Ryhmä myös kaipasi toimintaa. Erityisesti Pekan ”vauhdikas” ja näkyvä rooli infopisteen hoitajana kertoi yksilöllisestä luovuudesta ja oli melkoinen roolimuuos hänen ryhmärooliinsa. Koko ryhmä oli innostunut ja jälkikeskustelu oli vilkasta. Tähän draamaan ryhmä palasi myöhemminkin ja vielä kurssin loppurefleksiossa sitä vähän kaihoisastikin muisteltiin. Aiheen valinta oli ryhmältä myös mielenkiintoinen: draamassa liikkui raha, ahneus ja ostaminen; opiskelijoiden omassa reaali maailmassa taas läsnä olivat rahojen vähäisyys, niukkuus ja säästäminen. Ehkä juuri tämä kontrasti viritti spontaanisuuteen.

8.1 MORENON ROOLITEORIA

Morenon roolikäsitys luo roolille sekä kollektiivisen että yksilöllisen ulottuvuuden ja se yhdistää persoonallisen toiminnan yhteisön tapoihin (Niemistö 2007, 38). Morenolainen ajattelu huomioi yksilön, joka luo rooliaan ja ilmentää minuuttaan rooliensa kautta. Riippuen yksilön kypsyydestä tai spontaanisuuden määrästä, roolikäyttäytyminen voi saada eri muotoja (Niemistö 2007, 39). Näitä muotoja voi luonnehtia esim. asteikolla jäykät - joustavat roolit tai passiiviset -aktiiviset roolit. Minuus on aina jollain tavalla mukana.

Niemistön mukaan (Niemistö 2007, 41) rooli on ajoittain ymmärretty esineellisesti siten, että yksilö olisi ikään kuin jonkinlainen roolikokoelma. Yksilö on kuitenkin enemmän kuin pelkkä roolivalikoima tai roolien summa. Edelleen Niemistöä siteeraten, Moreno puhui yhdistyneistä roolikimpuista, joihin kuuluu identiteetin tunne: psykosomaattinen roolikimppu perustuu ruumiillisuuden kokemukseen, sosiaalisten roolien kimppu yhteisöllisiin tai ryhmän kokemuksiin ja psykodraamallinen roolikimppu omiin mielikuviin. Vauvan ja äidin varhaista vuorovaikutusta voi tarkastella rooleina, jotka syntyvät toisiinsa sopivista eleistä ja teoista ja ovat vauvan minuuden alku. Vähitellen minuuus vahvistuu lapsen oman roolin ja vastaroolien vuorovaikutuksessa. Kun minuuus on riittävästi vahvistunut, yksilö voi luoda tarvittavan roolin minuudestaan käsin (Niemistö 2007, 41). Riittävän autonominen yksilö kykenee joustaviin ja luoviin rooleihin vuorovaikutustilanteissa, ja tätä prosessia voidaan vahvistaa psykodraaman keinoin oppimisessa.

Roolit kietoutuvat usein toisiinsa roolikuvioiksi, joko vahvistaen identiteettiä tai tuottaen kuormitusta. Niemistön mukaan Max ja Lynette Clayton nimeävät nämä patologisiksi, selviytymistä tai yksilöitymistä ilmaiseviksi (Niemistö 2007, 45). Yksilöityneet roolikuviot edustavat näistä tasapainoista roolijoukkoa, josta yksilö löytää elämäntilanteeseensa sopivia rooleja joustavasti.

Sosiaalialan asiakaskuntaa ajatellen voisi yksinkertaistaen luokitella, että suuri osa heistä turvautuu patologiin tai selviytymistä ilmaisevaan rooliin; työntekijän haaste on tässä löytää sopivan yksilöitynyt vastarooli, joka mahdollistaa asiakkaan autonomian kasvun ja myös asiakkaalle lisää yksilöityneitä roolikuvioita. Eläytymällä eri-

lasiin rooleihin saa kosketuksen niihin tunneprosesseihin, jotka eivät muutoin syvässä mielessä avaudu. Empaattinen ymmärrys kasvaa, mikä helpottaa joustavan vastaroolin löytämistä.

ESIMERKKI 9:

Ryhmänohjaustaitoja harjoitteleva opiskelijaryhmä teki sosiodraamaa aiheesta ”haasteellinen koululuokka”. Tilanteeksi he valitsivat erityisopetuksen luokan, jossa oli monenlaisia nuoria. Pari levotonta, häiritsevää poikaa, jotka arvostelivat naisopettajan ulkonäköä, yksi masentunut tyttö, yksi oppimisvaikeuksista kärsivä nuori, yksi maahanmuuttajanuori, jolla oli huono suomenkielentaito. Draama toteutettiin siten, että osa opiskelijoista oli rooleissa ja osa yleisönä siten, että kukin sieltä sai käydä kokeilemassa ohjaajan roolia suoraan tai käydä tuplaamassa. Draama prosessoivat tunteita ja oli vaativan tuntuinen monelle. Sopivan roolin löytäminen tilanteesta oli iso haaste ja sitä kokeiltiin monessa roolissa (huutava opettaja, maanitteleva opettaja, uhkaileva opettaja, pakeneva opettaja...). Opettajan rooli herätti oppilaissa lisää häiriköivää vastaroolia ja tilanne hankaloitui. Claytoneiden teoriaa ajatellen läsnä oli enimmäkseen patologisia roolikuvioita; opettajalla vastaroolina useita selviytymisrooleja. Tilanne jumittui tässä konfliktiksi ja ”napit vastakkain”-tilanteeksi. Tilanne oli tuttu oikeastakin elämästä.

Poikkeuksen teki Pekka (ks. Pekan rooli aiemmin olleessa esimerkissä), joka otti rauhallisemmalla ja luontevalla tavalla aikuisen roolin ja sai suhteen ryhmään (”teitä varmaan tympäisee tää opetus, mutta meidän on vain nyt mentävä eteenpäin...”). Pekan rooli heijasteli yksilöitynyttä roolikuviota ja viestitti empaattista ymmärtämistä. Siitä päästiin eteenpäin parempaan yhteistyöhön luokan kanssa ja vastakkainasettelu lieveni; joskaan draamaan ei syntynyt ”happy end”-tilannetta mutta siedettävä oppitunti ja töitäkin tehtiin.

Harjoitus purettiin siten, että kukin otti itselleen tyhjän tuolin vastapäätä ja teki siihen roolinvaihtoja sosiodraamaroolinsa kanssa, kysellen roolihahmoltaan, miksi tämä toimi niin kuin toimi.

Yhteisessä jälkikeskustelussa monet prosessoivat pelkojaan, joita he rooleissa kokiivat ja sitä, miten pelko takerrutti kaikenlaisiin sääntöihin ja normeihin, joita koulussa oli (selviytymisrooleihin). Kaavamaiset opettajan roolit ärsyttivät näitä nuoria erityisluokan oppilaita ja saivat rikkomaan entistä enemmän sääntöjä (patologiset roolit ja selviytymisroolit). Sosiodraaman myötä syveni ymmärrys siitä, mihin oikeastaan näitä patologisia ja selviytymisen roolikuvioita tarvittiin: peittämään pelkoja, ahdistusta, surua, yksinäisyyttä, vihaa, avuttomuutta eli kaikkea sellaista, mitä ei voinut suoraan ilmaista tai josta henkilö ei ollut edes tietoinen. Pekan roolin purku nosti keskusteluun ”tunteiden tulkin roolin”, joka kuvasti yksilöitynyttä roolikuviota.

Sosiodraama prosessoivat opiskelijoita pohtimaan vielä laajemmin, miten eri asiakas-tilanteissa omien tunteidensa kanssa pitäisi toimia niin, että olisi luonteva. Etukäteen ei voi valita omaa rooliaan, koska tilanne on aina ainutlaatuinen ja ainutkertainen. On vain kohdattava asiakas ja luotettava jotenkin siihen, että saa tilanteen haltuun ja

kykenee toimimaan mielekkäällä tavalla. Näitä harjoiteltiin ja kokeiltiin. Tärkeä oppimista vahvistava tässä oli erilaisten tunteiden kokeminen, niiden jakaminen ja yhteiset prosessoinnit jälkikäteen. Eläytyminen outoihin rooleihin antoi eväitä laajentaa myös itsetuntemusta samalla.

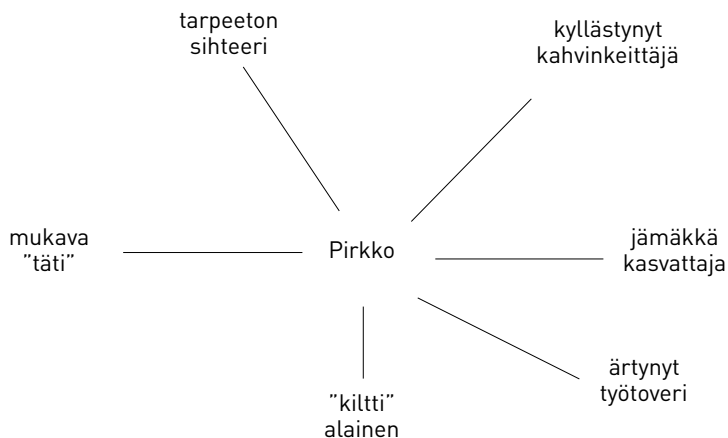
8.1.1 Roolikartta välineenä

Rooleja voidaan tarkastella myös eri tasojen näkökulmasta. Puhutaan sopivasti kehittyneestä roolista silloin, kun oma psyykkinen rooli sopii hyvin tilanteessa olevaan sosiaaliseen rooliin. Siinä roolissa on mukava olla, spontaanisuus elää ja toimintakyky on hyvä. Puuttuvat tai alikehittyneet roolit ovat silloin kyseessä, kun jokin osa itsestä ei ole hyvin sosiaalisen roolin käytössä tai jota puolta itsessä pitäisi vahvistaa. Ylikehittyneistä rooleista puhutaan silloin, kun jokin puoli itsestä hallitsee liikaa tai se yleistynyt moneen sosiaaliseen rooliin epätarkoituksenmukaisessa tavalla (esim. uhrautua äiti, uhrautuva työntekijä, uhrautuva ystävä jne.). Omaa roolivalikoimaa voi tarkastella ja kuvata roolimatriisiin avulla; tietyllä tavalla teknisesti, mutta samalla on kyse ensisijaisesti oman identiteetin vahvistamisesta ja kehittämisestä. Joustavien, tilanteeseen sopivien roolien mahdollistamisesta.

ESIMERKKI 10: ROOLIKARTTA

Aikuisopiskelijaryhmä perehtyi roolinäkökulmaan osana opintojaan. He tekivät roolikarttoja kaksivaiheisesti. Ensin kynällä ja paperilla hahmotelmaa ja sen jälkeen näyttämölle hyväksikäyttäen apuhenkilöitä. Ryhmä oli jo työskennellyt pitkään ja turvallisuutta oli niin paljon, että henkilökohtaisempiakin kokemuksia jaettiin.

Pirkko rohkaistui näyttämölle konkretisoimaan omia roolejaan työssä. Eri rooleihin hän otti apuhenkilöt ja teki kaikkiin roolinvaihdon:



Kiltti alainen oli Pirkolle stressaava rooli. Hän yritti uupumiseen saakka tehdä kaiken hyvin ja myöntyi nurisematta kaikkiin uudistuksiin. Suostui myös ottamaan lapsiryhmään (päiväkoti)enemmän lapsia kuin normit sallivat mutta ei valittanut esimiehelleen. Hän myös suostui tulemaan vapaalta paikkaamaan sairastunutta työkaveria, ja purki sitten ärtymystään muihin työkavereihin. Ulospäin lasten vanhempien suuntaan hän säilytti asiallisen roolinsa ja yritti olla hyvä ammattilainen, vaikka sisimmässään oli tyytymätön. Tuttua tämä oli Pirkolle jo lapsuuden kodista, missä hän perheen ainoana tyttärenä oli äidin kiltti ”pikkuapulainen” ja nurisematta teki kiltisti kaikkea. Kiltteys, uhrautuminen, toisten puolesta tekeminen oli ikään kuin ylikehittynyt rooli ja jämäkkyys, puolensa pitäminen alikehittynyt. Ainoastaan lasten vanhemmat kohdatessaan hän sai kosketuksen siihen puoleen itsessään. Draaman näyttämöllä Pirkko tarkasteli karttaansa peilistä. Kysyin, mitä hänessä liikkui kun hän katseli karttaansa. Pirkko alkoi itkeä ja sanoi, että mihin se iloinen ja mukava Pirkko on kadonnut. Pyysin häntä tekemään roolinvaihdon ph Pirkkoon ja kysymään häneltä. Niin tehtiin. Ph:n roolissa Pirkko vastasi, että työpaineet ovat tehneet sen ja pelko, ettei hän ole enää riittävän hyvä kun hän jo 55v. Väsy enemmän kuin aiemmin. Kysyin, olisiko hän valmis puhumaan tästä työkavereilleen ja esimiehelleen, mutta Pirkko ei halunnut jatkaa. Kysyin, voiko hän jotenkin kuvata tai konkretisoida tuota iloista ja mukavaa puolta itsestään, vaikka se nyt puuttuu tältä kartalta. Näkyykö se jossain muualla elämässä. Tehtiin sellainen tilanne; Pirkko oli lapsenlapsensa kanssa saunassa ja nauttivat löylyistä. Kysyin häneltä, että oliko hänellä mitään sanottavaa työssäkäyvälle Pirkolle. Tehtiin vielä näyttämö, jossa nämä molemmat Pirkot kohtasivat. Roolinvaihdon kautta ph evästi väsynyttä Pirkkoa lepäämään ja huolehtimaan itsestään. Draaman lopussa Pirkko laittoi peilin avulla nämä molemmat puolet rinnakkain. Väsymys oli tärkeä varoittaja eikä siitä voinut luopua.

Jakamisessa monet ryhmässä jakoivat pelkojaan ikääntymisestä ja työtahdin kiihtymisestä. Huolia oli siitä, ettei pysy ”kelkassa” mukana.

Myöhemmin prosessoinnissa Pirkko oli huojentunut siitä, että iloinen puoli ei hänessä ole kokonaan kuollut vaikka se ei nyt ole esillä (tällä hetkellä puuttuva tai ”uinuva”). Onneksi on muita alueita elämässä, jossa se näkyy, kuten lapsenlapset.

Kurssin edetessä tehtiin useita roolikarttoja näyttämölle ja loppupuolella kurssia myös Pirkko teki vielä yhden päähenkilötyön, jossa hän oli valmis kohtaamaan esimiehensä. Näyttämöllä roolinvaihtojen avulla hän löysi esimiehestään neuvottoman puolen; ei tiedä, miten suhtautuisi ikääntyviin työntekijöihinsä, muitakin oli kuin Pirkko, pitäisikö helpottaa työtä vai mitä tekisi. Pitkään työssä olleet Pirkon lailla kokeneet työntekijät ovat kyllä niin hyviä, ettei hevillä heistä halua luopua! Kokemus oli omiaan vahvistamaan Pirkon ammatillisuutta ja siinä sopivasti kehittynyttä roolia. Oli myös terapeutista, kun sai puhua näyttämöllä esimiehelleen suoraan itselle tärkeistä asioista.

9 Opettajan prosessi psykodraamamenetelmien käytössä

Osa nuoren opiskelijan ammatillisesta kasvusta ja ammatti-identiteetin rakentumisesta tapahtuu suhteessa opettajaan. Tämä prosessi etenee alkuvaiheen samaistumisen kautta; seuraavaksi opiskelija tarvitsee opettajasta peilin, josta hän tutkii itseään matkansa eri vaiheissa. Hyväksyvä katse on tärkeä edellytys kasvuprosessin etenemiselle. Viimeinen vaihe on kasvaminen omaan erillisyyteen siten, että voi liittyä autonomisena yksilönä toisiin ja kasvattaa omien sosiaalisten roolien valikoimaa valmiina siirtymään oman ammattilaistensa joukkoon.

Psykodraamamenetelmien käyttö avaa hienoviritteisesti tämän prosessin ja haastaa siksi myös opettajan itsensä tutkimisen prosessiin. Usein joutuu tutkimaan ja kysymään myös omia puutteitaan ja rajoituksiaan:

Miten olen ohjaajana ja liitän sen roolin opettajan rooliini? Miten tuotan opiskelijoille kohdatuksi tulemisen kokemuksia, että he voivat asettua itselleen merkityksellisellä tavalla oppimaan?

Aiemmin kuvatuissa esimerkkiryhmätilanteissa opiskelijat ilmaisivat monin eri tavoin kuulluksi tulemisen merkitystä; vaikkapa vain kuulumisten jakamisella. Kohtaamiseen liittyy myös omien tunteiden kohtaaminen, jakaminen ja sitä kautta itsensä tietoiseksi tuleminen. Tähän kohtaan asettuu joskus haasteellinen rajanvetokohta terapian ja oppimisen välille; ollaan ikään kuin ”harmaalla vyöhykkeellä”. Se, miten opiskelija kykenee kantamaan avautuvat tunteensa ja liittämään ne osaksi oppimisprosessia ja hyötymään niistä ammatillisesti, vaatii opettajalta kykyä kohdata ryhmäprosessia ja ohjailla sitä oppimisen suuntaan.

Edelleen opettajan omia kysymyksiä psykodraamamenetelmien käyttäjänä: Miten luon turvallisuutta? Miten saan oman spontaanisuuteni käyttöön? Miten olla luova, tavallinen, oma itsensä (vrt. Winnicottin käsite ”true self”), myös rajoitteinen, virheitä tekevä? Onko itse riittävän avoin ja uskottava? Olenko innostava? Mikä roolivalikoima itsellä on? Miten välttää ali- ja ylikehittyneiden roolien karikot?

Henkilökohtainen haaste on ollut oppia pois opetuskeskeisyydestä kuuntelevampaan suuntaan ja joustavimpiin rooleihin ja tulla tietoiseksi, mitä itsessä ohjaajana tapahtuu. Tehdä samalla ikään kuin sisäisiä roolinvaihtoja itsensä kanssa; myös omien pelkojen ja ahdistusten kuuntelemista välillä ja niiden asettamista sopiviin kohtiin oman mielen sisäisellä näyttämöllä siten, että siitä syntyvän kokonaisuuden voi itse hyväksyä. Kokemus, että voi olla vapaasti, on tärkeä spontaanisuuden ja luovuuden

ehto. Joskus joutuu tekemään töitä oman virittymisensä kanssa erityisen paljon; helpompi on asettua perinteiseen asiantuntijarooliin.

Väsyneenä takertuu helpommin ylikehittyneisiin rooleihin (esim. mekaaniseen, suorittavaan rooliin). Näin voi tapahtua, jos on liian monta haasteellista ryhmäprosessia menossa samaan aikaan. Esim. sosiometrian ”väärinkäyttöä” voi näin tehdä; voi käyttää niitä mekaanisesti ja kaavamaisesti tai käynnistää prosesseja, joiden loppuunsaattamisesta ei huolehdi. Voi myös ikään kuin ”yrittää liikaa”, jolloin spontaanisuus katoaa. Itsensä kuuntelu onkin opettajan tärkeimpiä taitoja.

9.1 OPETTAJAN ROOLEISTA KELLERMANIA MUKAELLEN

Opettajan roolissa korostuu keskeisesti turvallisuutta luova työskentely, hyväksyvän ilmapiirin ruokkiminen ja rakenteiden luominen. Ulkoisten puitteiden järjestäminen on osa tätä: tilan rakentaminen (pyrkimys työskennellä aina samassa tilassa) ja tilan haltuunotto, myös emotionaalisesti. Työskentelytilan rakentamiseen voi liittyä myös tietynlainen ”portinvartijan” rooli : isossa oppilaitosorganisaatiossa on niin paljon ääntä ja vilkasta elämää sekä kiirettä; tästä kaikesta pitää opiskelijat ”kutsua” ryhmään ja toisenlaiseen rytmiin. Rajat on luotava selkeästi ulospäin. Tätä roolia Kellermann kutsuu *ryhmänohjaajan -johtajan* rooliksi (Kellermann 2000, 45-57). Sääntöjä ja normeja sekä ryhmän omaan toimintaan että ulospäin tarvitaan turvallisuuden luomiseksi. Usein saman työpäivän aikana opiskelijat toimivat myös muissa ryhmissä ja siksi sopimuksia tarvitaan.

Ryhmänohjaajan roolin lisäksi Kellermann nimeää muitakin ohjaajan rooleja: *Analyytikon* rooliin liittyy empaattisen kuuntelemisen tehtävä; tavoitteena saada ymmärrystä osallistujien tunteille, ajatuksille, käyttäytymiselle ja asenteille. Tarvitaan empatiataitoja ja kykyä havaita tarkkaan. Analyytikko analysoi sekä sisäistä että ulkoista toimintaa, pyrkii löytämään merkityksiä nykyiselle käyttäytymiselle. Tarvitaan sensitiivisyyttä ja kykyä ajoittaa omat interventiot.

Tuottajan roolissa ohjaaja tarvitsee spontaanisuuttaan, intuitiota ja mielikuvitusta ikään kuin teatteriohjaaja. Uteliaisuus ja luovat energiat saavat virrata vapaasti. Opiskelijoiden sosiodraamoissa usein tapahtuu luovien energioiden virta, jopa ”hulluttelu” ja leikinomainen prosessi; voidaan roolien kautta tuottaa ”mokia” ja ”töppäilyjä”, joita oikeassa asiakastyössä varotaan viimeiseen asti. Inspiroituminen tapahtuu sekä ohjaajassa että opiskelijoiden sosiodraamarooleissa.

Terapeutin rooli on opettajan työskentelyssä haasteellinen: hyväksyvän tukevan asenteen löytäminen on helpompaa, mutta ajoittain opiskelijoiden ahdistuksen, pelkojen ja väsymyksen kannatteleminen on haasteellista. Henkilökohtaisuuden asteen säätely on tässä kohtaa tärkeä kysymys; miten sitä säätelisi niin että se olisi riittävää ja hyödyllistä oppimisen kannalta? Draamatyöskentely jo sinänsä voi aktivoida vahvoja yksilöllisiä tunneprosesseja. Toisaalta (myös menetelmään liittyvänä) ryhmään kuulumisen ja ryhmässä jakaminen on tärkeä prosessi ja helpottaa raskaita tunne- taakkoja. Merkitykseltään tämä on usein terapeutista sekä hyvinvointia tukevaa.

Elämä itsessään tuottaa monenlaisia tunnekokemuksia, jotka tulevat myös opiskelijoiden mukana kouluyhteisöön. Missä muualla niiden käsittelyä voisi oppia kuin koulussa ja pitää samalla mielessä oppimisen tavoitteet. Koulutusryhmän ja terapia-ryhmän ero on hyvä hahmottaa. Liikaa ei saa ruokkia tunneprosesseja mutta niiden olemassaolon voi todeta, niitä voi ilmaista ja käsitellä siten, että niiden kanssa voi toimia ja olla. Rakenteilla myös voi säädellä prosessin syvyyttä ja intensiteettiä. Tärkeää, että opiskelija tulee kohdatuksi kokonaisena ihmisenä. Tämän taidon soisi kaikille opettajille ja kaikessa opetuksessa.

9.2 OPETTAJAN ROOLEISTA OPPIMISEN KONTEKSTISTA KÄSIN

Kellermannin rooliluokitus on hyvä lähtökohta opettajan roolien jäsentämisessä. Kuitenkin samalla herää tarve hakea vielä täsmällisempiä nimityksiä opettajan rooleille, jotka sopisivat oppimisen maailmaan ja oppimisen tavoitteisiin fokusoidummin.

Seuraava rooliluokitus on syntynyt käytännön kokemuksen kautta. Sisällöt näissä rooleissa ovat suurelta osin yhteneväiset Kellermannin kanssa mutta nimet liittyvät tiiviimmin oppimisen kontekstiin. Omassa opettajuudessa ja omissa rooleissani on tuntunut tärkeältä löytää sellaisia käsitteitä, jotka luontevasti liittyvät pedagogiseen maailmaan.

Kannustavan roolin merkitys on suuri: koska psykodraaman työskentelytapa ja ryhmäprosessissa mukana oleminen on monille uutta ja ahdistavaa, ehkä ainutkertaista myös, tarvitaan paljon osallisuuteen ja itseilmaisuuksiin rohkaisemista, tunteiden kohtaajaa ja hyväksyjää. Tärkeää on myös ohjaajan omien kokemusten jakaminen, mitä itse on työstä, vuorovaikutuksesta, tunteista jne. elämässään oppinut ja mitä voi muista ryhmäkokemuksista jakaa. Esim. opiskelijoille voi kertoa omista virheistään, joita ryhmänohjajana on tehnyt. Tämä vapauttaa sekä heidän olonsa että ohjaajan oman olon vapaammaksi. Opettajana tässä joutuu kohtamaan oman keskeneräisyytensä ja riittämättömyytensä. Henkilökohtaisesti tämä on ollut itselleni iso kasvuhaaste mutta välttämätön oman identiteetin vahvistaja. Rationaalisen roolin rinnalle tunneroolien kirjoa.

Tutkivan asiantuntijan rooli on osa opettajan rooleista. Opettajalla on ennakkoon tietoa asioista (esim. tieto ryhmäilmiöistä) mutta tässä yhteydessä tavoitteena on pikemminkin luoda yhdessä tietoa ja ymmärrystä erilaisiin ilmiöihin ja asiayhteyksiin ”tässä ja nyt”, ainutkertaisena tapahtumana. Kyselevä, ja etsivä työtapo vapauttaa opettajan kaikkietävästä roolista. Mukana on myös epävarmuutta ja tietämättömyyttä, minkä kanssa ohjaajan on elettävä ja jota voi myös ryhmälle jakaa. Epätäydellisyys edistää oppimista, täydellisyys vaikeuttaa. Voisi myös kuvata, että kyse on ”kuuntelemalla opettamista”.

Oppimisen mahdollistajan ja säätelijän rooliin kuuluu rakenteiden luominen ja ylläpitäminen sekä tavoitteista huolehtiminen. Opetussuunnitelman tavoitteiden sisälle opiskelijat rakentavat omat tavoitteensa ja omat kysymyksensä, joita he tutkivat. Tällä he ikään kuin ilmaisevat, missä he tarvitsevat apua ja miten opettaja voi olla siinä heille hyödyksi. Esim. rooliharjoittelut, joita useissa ryhmissä tehtiin, rakentuivat

opiskelijoiden omien valintojen suunnassa. Samalla vastuu oppimisesta siirtyy opiskelijalle, mikä vahvistaa oppimista. Opetusjärjestelyillä ja rakenteilla voi säädellä oppimisprosessien syvyyttä ja intensiivisyyttä. Myös oppimispäiväkirjat ovat osoittautuneet hyviksi itsereflektion välineiksi tuottaa itselle uutta tietoa, ymmärrystä ja oivalluksia. Näiden jakaminen ryhmässä syventää opittua.

10 Lopuksi

Pitäen mielessä alussa hahmottelemiani sosiaalialan ammattitaitovaatimuksia soisi ryhmien käytön lisääntyvän ja yleistyvän ammattikorkeakouluissa osana pedagogiikkaa. Vuorovaikutustaitoja oppii vain olemalla vuorovaikutuksessa ja tutkimalla sitä. Psykodraamamenetelmät antavat tehokkaan välineen auttaa ja edistää oppimista yksilön prosessina sekä ryhmässä. Morenon viitekehyksen mukaan opiskelijan identiteetti ja autonomia vahvistuvat ja kyky kohdata erilaisia ihmisiä ja toimia yhteistyössä heidän kanssaan kasvaa. Näin edistettäisiin myös laajemmin koulumaailmassa sitä yhteisöllisyyttä, joka Morenonkin ajattelussa on keskeinen tavoite.

Lähdeluettelo

- AITOLEHTI, SIRKKU & SILVOLA, KIRSTI 2007. *Mitä psykodraama on?* Teoksessa AITOLEHTI, SIRKKU & SILVOLA, KIRSTI (toim.) 2007. *Suhteiden näyttämöt. Näkökulmia psykodraamaan.* Duodecim.
- FOX, JONATHAN 1987. *The Essential Moreno.* Writings on Psychodrama, Group Method and Spontaneity by J. L. MORENO, MD. Springer publishing company. New York.
- GRANDELL, TUULA 2002. *Psykodraamamenetelmät työuupumuksen hoidossa.* Psykodraamaohjaajatutkimuksen teesis Suomen Morenoinstituutille. Vantaa.
- HARE, A. PAUL & HARE, JUNE RABSON 1996. J. L. Moreno. Sage Publications. London.
- HÄKÄMIES, ANNUKKA 2007. *Metodilla on merkitys – muodolla on mieli. Draamatyöskentely mielenterveyshoitotyön ammattikorkeakouluopinnoissa.* Acta Universitatis Tampereensis 1253. Tampere University Press.
- KELLERMANN, PETER FELIX 2000. *Focus on Psychodrama.* Atheneum Press. London.
- NIEMISTÖ, RAIMO 2007. *Roolit ja liittyminen.* Teoksessa AITOLEHTI, SIRKKU & SILVOLA, KIRSTI (toim.) 2007. *Suhteiden näyttämöt. Näkökulmia psykodraamaan.* Duodecim.
- RAUHALA, LAURI 1989. *Ihmisen ykseys ja moninaisuus.* Helsinki: Sairaanhoidtajien koulutussäätiö.
- RAUHALA, LAURI 1998. *Ihmisen ainutlaatuisuus.* Helsinki. Yliopistopaino.
- SILVOLA, KIRSTI & STENBERG, HARRI 2007. *Näyttämö ja näyttämöllistäminen.* Teoksessa AITOLEHTI, SIRKKU & SILVOLA, KIRSTI (toim.) 2007. *Suhteiden näyttämöt. Näkökulmia psykodraamaan.* Duodecim.
- VIINAMÄKI, LEENA (toim.) 2010. *Sosionomin ammatti ja työ 2010-2025. Havaintoja ja päätelmiä sosionomien (AMK & ylempi AMK) profiilista Suomen hyvinvointiasiantuntijajärjestelmässä.* Kemi-Tornion ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja A: Raportteja ja tutkimuksia 3/ 2010.

Tutkielmassa tarkastellaan psykodraaman menetelmien soveltamista sosiaalialan ammatillisessa koulutuksessa erityisesti ammattikorkeakoulupedagogiikan kontekstissa. Perustelut psykodraaman käytön tarkoituksenmukaisuudesta nousevat toisaalta niistä ammattitaidollisista vaatimuksista, joita tänä päivänä sosiaalialan ammattiteille asetetaan ja toisaalta psykodraaman tausta-ajattelusta.